NASZ GŁOS

MIESIĘCZNIK

Organ Komisji Zarządu Głównego Zw. P. N. S. P. w Poznaniu

Nr. 10. Poznań, grudzień 1927. Rok III.

Metoda rachunków.

(Dokończenie)

Egipcjanie i Indowie utknęli w systemie dziesiętnym, jakkolwiek fantazja tych ostatnich tworzyła ustawicznie liczby. Dla wszystkich potęg dla liczby 10 tworzyli oni osobne nazwy, co jest charakterystyczną cechą systemu dzies. Grecy natomiast mieli prócz systemu dzies. nadrzędny system dziesięciotysiącowy. Jednostkę 10 tysiącową wyrażano w mirjadach. Na oznaczanie liczb używano nazw pojedyńczych i złożonych. Ten system, składający się z za wielkiej ilości członów i jako taki, nie odpowiadający prawom psychologicznym — nie utrzymał się.

Uzupełniony został przez uczonego Apolloniusa Perga 200 p. Chr.

System tysiącowy stworzyli Rzymianie. Nie mieli oni wyrazu na oznaczenie miljona, skutkiem czego popadli przy tej liczbie w niekonsekwencję i zaczęli liczyć dziesiątkami stu tysięcy. Dopiero łacińscy uczeni północy w wiekach śr. oczyścili i uzupełnili system tysiącowy. Posługiwali się natomiast złożonymi wyrazami np. miljard = tysiąc tysiąc tysięcy, miljon = tysiąc tysięcy itd. Weneccy kupcy XVI w. wprowadzili pojedyńcze nazwy, które weszły w użycie dopiero w 18 w.

Jednak miljon, biljon, tryljon to parzyste, czyli 2-ga, 4-ta, 6-ta potęga miljona; tu znów widać wyższy nadrzędny system miljonowy, który występuje 6-cio członowemi grupami. Przy końcu 19 w. ukazała się dążność do nadania pojedyńczej nazwy grupie 9-cio członowej czyli tysiącowi miljonów. Nazwa przyszła z Francji.

Że system i rząd liczbowy jest tworem logicznym, powstałym na prawach matematycznych — spostrzeżono wtedy, gdy z pełnem uświadomieniem, naukowo zajęto się badaniem liczby. System liczbowy już wtedy istniał i naukowe badania nie narzuciły go, jak w innych gałęziach wiedzy np. w naukach przyrodniczych. Zatem system jest czemś pierwot-

nem, istniejącem równocześnie z liczbą, czemś zgodnem z naturą liczby i duszy. Wilk nazywa system liczbowy prawidłową budowlą, gmachem liczbowym.

W razie nieistnienia systemu liczby nietylko straciłyby uporządkowanie, przegląd, jak np. w naukach przyrodniczych, ale zarazem przestałyby istnieć, rozpłynęłyby się w nieokreśloną wielość. System nadaje liczbom wyraźne piętno, t. zn. że one tylko na jego mocy istnieć mogą. Owo uporządkowanie, przegląd jest wspólną cechą systemów wszystkich nauk. Pozatem jest system liczbowy istotnie odmiennym od systemu innych nauk, ma inne znaczenie tu i tam, wynikłe z natury przedmiotu, stosowie od tego, czy on zewnątrz czy wewnątrz nas istnieje. Ponieważ liczby istnieją w naszej duszy, przeto muszą się czy to jako wyobrażenia, czy też pojęcia do jej natury stosować.

Zgodnie z prawem apercepcji — naturą duszy i naturą swą powstaje liczba na mocy jednoczenia wielości w całości.

Ciasnota świadomości odmawia apercepcji wyobrażeń liczbowych poza 4. Licząc się z tą właściwością umysłu system nadaje jasność wyobrażeniową liczbowym (przedstawieniom) poza 4 do pewnej jednak granicy — że w niezmierzonej wielości tworzy jednostki coraz to wyższego rzędu. Zatem grupowanie, ten istotny element systemu jest czemś nieodłącznem od wyobrażeń liczbowych. Krótko po wejściu systemu następuje logiczne ujęcie, uporządkowanie liczb w rząd. Zatem i rząd należy do istoty liczby.

Stosowanie i naukowe traktowanie systemu dzies. było już uprawiane u star. Egipcjan, Asyryjczyków, więcej jeszcze u Indów, którzy mieli 21 potęg dla liczby 10 i osobne nazwy dla każdej z nich, a więc system dziesiętny w najczystszej formie daleko sięgający. Wartość miejscowa (względna) liczb była znaną również u Indów na podstawie starożytnego aparatu liczbowego t. zw. „abacusa, w którym kamyczki zależnie od oddziału, w którym się znajdowały — tę wartość reprezentowały. Początki jej sięgają tych czasów, gdy ludy pierwotne przy tworzeniu dziesięciowych grup z przedmiotów liczbowych używały 2 ludzi dla reprezentowania dziesiątek i jednostek.

Wyobrażeniom liczbowym odpowiada najstarsze i najnaturalniejsze pismo liczbowe rzymskie, uwzględniające pisanie obok siebie liczb w sposób dodający (Juxtaposition). Gdy miejsce wyobrażeń liczbowych zajęły pojęcia, gdy na plan pierwszy wybijało się stanowisko w rzędzie i systemie — przestało wystarczać owo pierwotne pisanie liczb, tem bardziej, że ze wzrostem liczb rosła nieprzejrzystość.

Wartość miejscowa (względna) była już znaną i w pisaniu liczb stosowaną, okazała się potrzeba pojedyńczego znaku liczbowego dla stanowiska liczby w rzędzie tj. uświadomienia a raczej przez to wyraźnego zaznaczenia wartości bezwzględnej (absolutnej), przez istniejącej w nim zarazem wartości względnej czyli stanowiska w systemie.

Juxtaposition ginie a arytmetyka pozycyjna zawdzięcza swe powstanie tej sztucznej dwoistej wartości.

Juxtaposition odpowiadała potrzebom psychologicznym, pozycyjna arytmetyka w znaku czyli cyfrze symbolizuje wartość rzędową bezwzględną w pamięci ilość jednostek utrzymującą. Pozycyjna arytmetyka rozwinęła się dopiero wtedy, gdy Indowie znaleźli znaki piśmienne, cyfry pojedyncze dla dziewięciu liczb zasadniczych systemu dzies., gdy stworzyli t. zw. arabski system cyfrowy.

System cyfrowy powstał nie z zasady pisania tj. prostoty, jak pismo rzymskie — ale ze skutków jakie miał sprawić tj. zapewnienie łatwości, jasności i lekkości rachunkowi. Przenikliwy i zdolny umysł hinduski te skutki przewidział.

Pojęcie dodawania jest tak stare jak liczba; na tle tego najpierwotniejszego działania powstała liczba a zarazem system i rząd liczbowy w liczeniu, które też nie jest niczem innem, jak dodawaniem. Wskutek dodawania odradza się ustawicznie liczba. W pierwotnem swym stanie występuje dodawanie w formie t. zw. sumowania. Ono zmierza wprost do celu, którym jest ilość jednostek. Tem się też tłumaczy, że człowiek pierwotny zaledwie uświadamiał sobie stosunek dodawczy między jednostkami obrazów liczbowych, reprezentujących liczby 2—4. Wyraźnie występuje dodawanie w t. zw. dołączaniu czyli drugiej swej formie od liczby 5 naprzód, ze wszystkiemi swemi charakterystycznemi cechami ze zwracaniem uwagi na pozycje. Odwróceniem dodawania pod względem logicznym i psychologicznym jest odejmowanie. Synteza staje się analizą. Oba te działania pierwotne i naturalne mają swe analogiczne przebiegi w świecie zewnętrznym w zbliżaniu i oddalaniu, w wypełnianiu i wypróżnianiu pola widzenia. W tych przebiegach uzmysłowione są one doskonale. Naturalnem jest odejmowanie, gdy występuje w swej pierwotnej formie jako t. zw. odciąganie czyli szukanie reszty. Natomiast szukanie różnicy, pytanie ile należy dołożyć do liczby mniejszej, aby otrzymać większą, czy też ile odjąć od większej, aby otrzymać mniejszą — czyli porównywanie 2 liczb ze względu na ich wielkość, jest już przedmiotem spekulatywnego myślenia, proces odejmowania staje się abstrakcyjny.

Rozróżnianie tych 2 działań oraz zastępcze ich stosowanie jest wielkiej wartości dla pamięciowego rachunku.

Geneza mnożenia mieści się w pojęciu dodawania równych składników. Mimo to jednak pojęcie mnożenia jest pojęciem odmiennego działania, niż dodawanie równych składników.

Ma ono do czynienia już z liczbą gotową, abstrakcją wynikłą już z tabliczki dodawania zatem i działanie samo więcej uduchowione o większej abstrakcji, odbiegłe od zwykłego, naturalnego rozumowania, jakie stosuje się przy dodawaniu. Różni je od pojęcia dodawania równych składników — wprowadzenie pojęcia „raz“.

Mnożną uważa się w mnożeniu jako tylko raz istniejącą, natomiast mnożnik oznacza ilość powtórzeń, odnosi się tylko do czynności.

Jeśli mnożna jest t. zw. liczbą mianowaną czyli oznacza ilość konkretnych przedmiotów, to przyznanie jej prawa jednorazowego istnienia,

podczas gdy mnożenie zamienione na dodawanie równych składników uznaje istnienie jej tyle razy, ile jest składników — jest czemś gwałcącem naturalną sytuację, zatem mnożenie nadaje się wyłącznie do liczb abstrakcyjnych i tem również odróżnia się od dodawania równych składników. Pojecie liczby jako takie może być kilkakrotnie powtórzone. Mnożenie wyzwala się ze wszystkiego podpadającego pod zmysły, niema analogicznego przebiegu w świecie zewnętrznym jak dodawanie i odejmowanie — jest więc wynikiem samego myślenia, tak jak i jego odwrócenia tj. dzielenia.

Jak dodawanie równych składników nie jest mnożeniem tylko jego przygotowaniem, tak samo odejmowanie równych odjemników nie jest dzieleniem ale naprowadzaniem na ułamki. Tu tkwi zatem pierwotna koncepcja ułamka ale uskutecznienie tego podziału na równe części wymaga stosowania odwrócenia tabliczki mnożenia czyli dzielenia; ułamek jest zatem wynikiem dzielenia, choć pierwotny pomysł ułamka z niego nie powstał.

Odwrócenie mnożenia sprowadza 2 formy: dzielenie bardziej abstrakcyjne i mieszczenie. Z dzielenia otrzymuje się jedną część jakiejś całości albo szuka się liczby określoną liczbą razy mniejsza.

Jeśli dzielna nie jest całkowitą wielokrotnością dzielnika, to zadanie rozwiązuje się przy pomocy ułamka np. 5 : 6 = $^5/_6$; każda jedność dzieli się na 6 równych części — takich części jest 5. Ułamek jest zatem zaznaczonem dzieleniem (druga definicja ułamka).

Wilk uważa mieszczenie za bardziej abstrakcyjny proces i mniej uprawiany niż dzielenie. Oba nie mają analogicznych przebiegów w świecie zewnętrznym. Mieszczenie pozostawia resztę. Przeciwko naturalności grzeszyli zarówno rachmistrzowie średnich wieków, wyprowadzając cały ciąg liczb odrazu i wprowadzając w ten zakres po kolei działania arytmetyczne — jakoteż monografowie przedewszystkiem Grube przez stopniowy rozwój ciagu liczb a natomiast wprowadzenie 4 działań odrazu. Ani bowiem liczby ani działania arytmetyczne nie wysuwają się po kolei, lecz w ludzkim umyśle występuje grupami. Już Hentschel wprowadza 2 działania razem ze względów logicznego przeciwieństwa. Ze względów psychologicznych wprowadza je również Wilk.

Nietylko pojęcie 2 pierwszych działań musi dojrzeć w koniecznych warunkach czasu i ćwiczenia ale zarazem stanowi podstawę do dalszego rozwoju — 2 dalszych bardziej abstrakcyjnych działań: mnożenia i dzielenia. Uwzględniając powyższy punkt widzenia Wilk zaleca wprowadzenie 2 wyższych działań dopiero po gruntownem przejściu dodawania i odejmowania w zakresie pierwszej setki. Przygotowanie do mnożenia stanowi szybkie dodawanie równych składników w pierwszej dziesiątce i setce np. trójek, czwórek itd.

Metoda stopniowego rozwoju stosuje się też do zakresu liczbowego czyli rozkładu materiału naukowego. Uwzględnia się zatem następujące grupy liczbowe. Liczby 1—4.

Liczby te powstają jako obrazy liczbowe niezależnie od siebie, jednakże liczba 1 powstaje w zależności od obrazu z momentem liczbowym 2 jako jej przeciwstawienie. Rzeczą nauczania jest wćwiczenie w momentalnem odczytywaniu tych liczb, o ile dzieci tej wprawy nie przyniosą do szkoły.

Do tego ćwiczenia nadają się zarówno palce, jak i środek poglądowy wspólny — liczydło z 2 drutami po 10 gałek: 2 pierwsze piątki znaczone jedną a 2 drugie znów inną barwą. Przez rozmaite ugrupowanie gałek kształt geometryczny obrazów liczbowych wyeliminuje się na korzyść pojęcia liczby jako wielości. Tworzenie obrazów liczbowych z rozmaitych przedmiotów celem wyeliminowania ich cech jakościowych jest czynnością bezcelową, zbędną, gdyż byłoby dażeniem do wytworzenia abstrakcyjnego wyobrażenia drogą procesu abstrahowania tam, gdzie istnieje twór sam w sobie abstrakcyjny — pojęcie.

Wskazanie związku między obrazami liczbowemi najlepiej na palcach, przejście poprzednich w następne przy pomocy dołączania jedności — wkracza w dziedzinę rachunku i tworzy rząd liczbowy.

Następnie pozostaje jeszcze ćwiczenie w liczeniu: przedewszystkiem na palcach, które w tworzeniu pojęcia liczby i działania odegrały w ludzkości tak doniosłą rolę, następnie na przedmiotach z najbliższego otoczenia dziecka: klasy, podwórza szkolnego czy też wycieczki. Jak w dziejach ludzkości przedmioty otaczającego świata dawały podstawowy materjał do tworzenia liczby i rachunku, tak i dla dziecka podawać one winny zagadnienia, problemy do rozwiązania. W odnoszeniu do zagadnień wogóle uwzględnić należy te przedmioty, które z życiem dziecka i jego zainteresowaniami, co zależy oczywiście od wieku — bardziej się łączą.

Wykonanie powyższych postulatów stanie się zarazem urzeczywistnieniem zasady, że nauka matematyki w szkole powszechnej ma być nauką stosowaną.

Liczba 5.

Liczbę 5 wytworzy się w umyśle na podstawie obrazu liczbowego złożonego, czyli 4 palców skupionych i 1 wielkiego jako ich przeciwstawienia. Zarówno pojedynczy liczebnik, jak i celowa zjednoczona całość ręki sprawia, prócz względu wewnętrznego, że 5 jednoczy się w jednostkę wyższą. Pamięć utrzymuje, że w niej znajduje się 5 jednostek, gdyż momentalnie tego odczytać nie można. Ponieważ rząd liczbowy jest już utworzony, 5 staje się jego dalszym ciągiem.

Grupa liczb 6—10.

W historji ludzkości występowały te liczby jako obrazy l. mieszane złożone z ręki + 1, 2, 3, 4 palce, wreszcie z 2 rąk, czyli złożone wyższej jednostki i niższych. Podlegają one momentalnemu poglądowi. Do rozpoznania tych liczb momentalnego służy jedność w zgrupowaniu 5-ciu jednostek u ręki, która z tego powodu jest pomocniczym środkiem metodycznym, środkiem przyznania zarówno w wymienionych liczbach jak i stosunku dodawania.

Stanowisko 5-ciu jako jedności nie może być jednak bardziej akcentowane, niż tego konieczność i potrzeba wymaga. Jako środek metodyczny powinna ona być stosowaną i używaną, nie może jednak być środkiem pomocniczym w rachowaniu, jakie ma dziesiątka w systemie dziesiętnym. Jakkolwiek stosuje się to w praktyce, że 4 + 4 = 4 palce + 1 + 3, to jednak tego ani akcentować ani uświadamiać teoretycznie przez dochodzenie do ogólnego prawidła nie można z tego względu, że to są zasadnicze liczby systemu dziesiętnego i jako takie dążą do ściślejszego zjednoczenia się, co się pod wpływem jednoczącego pojedyńczego liczebnika dzieje. Podtrzymywanie wyraźne systemu pięciowego do tego zjednoczenia nie przyczyniłoby się.

Badania historyczne wykazały, że u ludów rząd dziesiątek powstał najpierw i niezależnie od liczb złożonych z dziesiątek i jednostek — zarówno w systemie pięciowym jak i dziesiętnym. Uwzględnia się to w nauczaniu.

Do uzmysłowienia zasadniczej jednostki systemu dziesiętnego służy jedno ciało — jedna gałka większa niż te, które wyobrażają jednostki.

Do uzmysłowienia setki jako 100 jednostek i 10 dziesiątek służy aparat liczbowy, po którego jednej stronie znajduje się 10 rzędów po 10 gałek — po drugiej stronie 10 gałek, wyobrażających 10 dziesiątek. Dla lepszego uzmysłowienia piątki znaczyć odmienną barwą. Jest to nietylko środek uzmysławiający system liczbowy, ale i przygotowanie do pozycyjnego cyfrowego pisma liczbowego. Następuje liczenie dziesiątkami. Zasadnicza jednostka systemu dzies. powinna być gruntownie opracowana w pierwszy roku nauki.

Liczby złożone z dziesiątek i jednostek.

Na aparacie liczbowym składa się liczby z dziesiątek i jednostek, poczem ćwiczenia w odczytywaniu i ustawianiu naprzemian. Druga dziesiątka jest tu wzorem dla reszty. Następnie liczenie do 100.

Liczby poza 100.

Budowę reszty liczb uskutecznia się analogicznie do setki bez uzmysławiania. W wypadkach niezrozumienia należy powrócić do setki celem wyjaśnienia lub rysunkiem. Uwzględnienie w powyższym rozkładzie materjału liczbowego także działań rachunkowych jako czynników rozbudowy liczb zarówno z innymi czynnikami ich powstania — wskazuje na tok genetyczny. Rozstrzygnięcie o istocie liczby, czy jest pojęciem czy wyobrażeniem liczbowem nie ma wartości decydującej dla metody nauczania. Naczelna zasada dydaktyczna i poglądowość i ten wzgląd, że proces tworzenia się liczby nie powstaje w umyśle ludzkim spontanicznie tylko na mocy zmysłowych wrażeń — każe w nauczaniu wychodzić od grup przedmiotów, o ile możności, stanowiących całość rzeczową i dostępnych dla zmysłu wzroku i dotyku. Wartość rzeczowa przedmiotów nastręczałaby zainteresowanie, co do ilości a zatem powstania pojęć liczbowych i rachunku tak samo u dziecka jak i u ludzkości. Z rozmaitych względów nie można ich wprowadzać do klasy, zastępują je aparaty liczbowe, których ciała uzmysławiają przedmioty a zarazem służą do uzmy-

sławiania liczby abstrakcyjnej (liczba zmaterjalizowana). Liczydło jako środek poglądowy powinno posiadać przedmioty jednorodne, równej wielkości i możliwe do posuwania, aby przedmioty mogły być stosownie do potrzeby oddzielane czy skupiane. Na tej podstawie może łatwo powstać pojęcie wielości i jedności jako dzieło umysłu. Nieocenioną wartość jako środek poglądowy stanowią palce. Przez t. zw. palcowanie czyli poruszanie palcami przy liczeniu bierze udział trzeci zmysł t. zw. mięśniowy ogólny. Czucie kinestetyczne można zużytkować także w nauczaniu arytmetyki. *Antonina Panasówna.*

Kultura estetyczna a wychowanie.

Nie trudno dostrzec, że różnica dzieląca nas od człowieka pierwotnego nietylko zaznacza się w dziedzinie intelektu i moralności, lecz również w wyższym poziomie pojęć estetycznych. Widocznie jedną z dróg, któremi postępuje rozwój ludzkości jest droga, prowadząca ku coraz większemu zrozumieniu piękna. Genetyczne metody badania przejawów estetycznych w dziejach wykazały, że rozwój ten postępował od słabych odczuć piękna i prymitywnych tworów sztuki człowieka jaskiniowego, aż doszedł do dzisiejszego poziomu. I należy przypuszczać, mając wiarę w ewolucję życia, że rozwój ten nie ustanie, lecz pójdzie coraz wyżej. Od owych zamierzchłych czasów możemy stwierdzić ogromny postęp w każdej dziedzinie twórczości artystycznej. Coprawda w różnych epokach zmieniały się ideały piękna, lecz sam fakt istnienia poczucia estetycznego i twórczości artystycznej spotykamy zawsze.

Z czasem poczucie estetyczne człowieka tak dalece się rozwinęło, że już nie zadowalała go sztuka, istniejąca sama dla siebie. Pragnął on przetworzyć całe otoczenie według zasad piękna. A więc przedewszystkiem wytworom pracy ludzkiej przyświecać miał nietylko cel utylitarny lecz również i estetyczny. I tak więc idea piękna zaczęła przewodzić przy budowie miast, mieszkań oraz przy wyrabianiu sprzętów i ubrań.

Wiadomo, że pojęciem kultury określamy ogólny poziom duchowy ludzkości a więc jej wiedzę, sztukę, obyczaje i religję. Wyraz kultura estetyczna ma ciaśniejsze znaczenie, gdyż oznacza nam poziom wyrobienia estetycznego oraz twórczość artystyczną jednostki lub grupy.

Otóż w miarę swego rozwoju zaczynał sobie człowiek coraz bardziej uświadamiać, że w duszy jego kształtuje się jakaś dziwna zdolność, objawiająca się w coraz głębszem odczuciu piękna. Zarazem odczuł on potrzebę nadania trwałego wyrazu temu przeżyciu estetycznemu. Tak powstało dzieło sztuki.

Poziom estetyczny u poszczególnych jednostek nie jest równy. Również spotykamy pod tym względem znaczne różnice u poszczególnych ras i narodów.

Zachodzi teraz pytanie, czy można wpłynąć na rozwój estetyczny. Otóż zważywszy, że rozwój każdej zdolności uwarunkowany jest wpływem otoczenia, możemy powiedzieć, że taksamo rozwój estetyczny, w pewnej mierze zależy od działania środowiska. Należy wobec tego się

zastanowić, jakie otoczenie najbardziej sprzyja rozwojowi estetycznemu.

W wychowaniu estetycznem można rozróżnić dwa rodzaje oddziaływania, mianowicie:

1) kształcenie zmysłu piękna,

2) pobudzanie twórczości artystycznej.

Pedagoga interesuje przedewszystkiem kształcenie dorastającego pokolenia. Z tego względu pominiemy oddziaływania na starszych, które w zasadzie podobne są do szkolnych zabiegów wychowania estetycznego.

Chcąc wpłynąć na rozwój zmysłu piękna u wychowanków, przedewszystkiem należy się postarać o to, aby szkoła, jej otoczenie i urządzenie odpowiadały zasadom piękna. Ze starszemi dziećmi należy omawiać odpowiednie dzieła sztuki (obrazy, rzeźby, wiersze, melodje). Według Meumanna mniejwięcej około 14 roku zaczynają dzieci zwracać uwagę na piękno przedmiotów[1]).

Drugi moment wychowania estetycznego, to pobudzenie twórczości artystycznej wychowanków. Tej pracy sprzyja zasada samodzielności (aktywności), którą wprowadza nowy kierunek w wychowaniu zwany szkołą twórczą. Odpowiedniem prowadzeniem nauki robót ręcznych oraz rysunków należy pobudzić fantazję twórczą dziecka. Niezmiernie ważnym czynnikiem jest pobudzanie dzieci do upiększania otoczenia według własnego pomysłu. Tak więc najpiękniejszemi pracami dzieci należy ozdobić ścianę klasy.

Ażeby tryb życia człowieka dorosłego mógł być pełen piękna i dostojności, powinna szkoła nie zaniedbywać wychowania estetycznego. Kształcenie charakteru oraz zdobywanie wiedzy jest niewątpliwie bardzo ważną sprawą w wychowaniu, jednakże należy pamiętać, że również poczucie estetyczne wzbogaca psychikę, czyniąc ją bardziej sharmonizowaną i doskonałą.

S.

Dlaczego źle mówimy?

Człowiek jest jednostką najhojniej uposażoną przez przyrodę. Gdyby mógł rozwinąć wszystkie wrodzone mu zdolności, stałby się najdoskonalszym jej tworem. Hamulcem rozwoju są nieodpowiednie warunki bytu. Na pewnym etapie rozwoju, gdy nasza świadomość była jeszcze w okresie dzieciństwa, musieliśmy im ulegać, lecz dziś ludzkość dojrzała do tego stopnia, że sama jest zdolną do kształtowania warunków swego bytu i jeżeli ich nie wyzyskuje odpowiednio, temsamem hamuje swój rozwój.

Jedną z takich niewyzyskanych zdolności, o której chcę mówić, jest mowa.

Większość ludzi nie umie mówić. — Nasz sposób wyrażania się jest niezmiernie ubogi, nędzny, niejasny. Używamy zbyt wiele zbędnych wyrazów, zupełnie nie oddających istotnej treści pojęcia, które mamy na

---

[1]) E. Meumann: „System der Asthetik". Quelle & Meyer, Lipsk, 1914 (Wissenschaft u. Bildung nr. 124). „Asthetik der Gegenwart". Quelle & Meyer. Lipsk (Wissenschaft u. Bildung nr. 30).

myśli. Nie umiemy opowiedzieć zwięźle, jasno, dobitnie najprostszego faktu, zdarzenia, wrażenia przeżytego. Gmatwamy się, plączemy, zacinamy. Tak jest w życiu codziennem. Możemy w każdej chwili sprawdzić to, badając siebie samych lub przysłuchując się mowie dzieci i dorosłych. Jeszcze jaskrawiej uwydatnia się trudność wysłowienia się na forum publicznem: na zebraniach, wiecach itp. Dobry mówca jest rzadkością. Dlaczego tak jest?

Sądzę, że na ten stan rzeczy składają się dwie przyczyny: 1) brak należytego ćwiczenia, 2) urazy psychiczne.

Zastanówmy się nad pierwszą. Każdy z nas może pływać, ale nie każdy jest pływakiem, bo nie rozwinął w sobie tej zdolności. Każdy normalny człowiek może narysować to, co widzi, ale nie każdy umie, dlatego jedynie, że nigdy nie brał ołówka do ręki. Tak samo sprawa przedstawia się z mową. Nie umiemy mówić, bo od dzieciństwa zamiast rozwijać tę zdolność, tłumiliśmy ją, a raczej tłumiły ją warunki dzisiejszego systemu wychowawczego i środowiska.

Gdzie i kiedy dziecko może nauczyć się wypowiadać swoje myśli, gdzie i kiedy ma ku temu sposobność?

Mam tu na myśli szczególnie rodziny biednych ludzi, z których to właśnie przeważnie rekrutują się uczniowie szkół powszechnych, ale i w sferach inteligentnych dziecko również nie ma bardzo często lepszych warunków, by ćwiczyć i wyrabiać swą mowę. Robotnicza rodzina nie ma czasu na rozmowę z dzieckiem, rodzina z inteligencji czas może ma, ale nie czuje potrzeby tej rozmowy, nie rozumie jej znaczenia. Jednak jaki wpływ ma środowisko na rozwój mowy dziecka, na zasób jego słów, stwierdzają dobitnie badania angielskiego psychologa W. G. Botemana, który zbadał 3 szkoły w Glasgow i otrzymał następujące wyniki:

przeciętnie inteligentne dziecko ze sfer proletarjatu w 6 roku życia używa 2,3 tuziny wyrazów,

przeciętnie inteligentne dziecko ze sfer inteligencji w 6 roku życia używa do 1000 wyrazów.

Obowiązkiem zatem szkoły jest nietylko nauczyć dziecko czytać i pisać — ale i mówić. Przeważnie jednak nie kształcimy tej zdolności. — Dziecko mówi wtedy, gdy jest zapytane przez nauczyciela, gdy ma odpowiedzieć zadaną lekcję, przeczytaną rzecz itp. Ale ten sposób ćwiczenia nie pobudza bynajmniej umysłu dziecka do twórczego wysiłku. Ma ono już gotowy materjał w słowach nauczyciela, w podręczniku, powtarza najczęściej mechanicznie wyrazy, zdania. Wprawdzie do pewnego stopnia rozszerza swój zasób wyrazów, ale wtedy tylko, gdy rozumie dobrze ich treść i gdy ma możność zastosowania tego zdobytego materjału w życiu codziennem. W przeciwnym razie bardzo szybko go zapomina, odrzuca jako zbyteczny balast. Zresztą przy ilości 40—60 dzieci w klasie nawet i tę możliwość wypowiedzenia się ma dziecko zbyt rzadko. Lecz jeszcze rzadziej może ono mówić na temat obrany przez nie samo, nasunięty życiem, budzący rzeczywiste zainteresowanie. A przecież właśnie

tylko takie swobodne, samorzutne wypowiedzenie się może być jedynie racjonalnem kształceniem wymowy. Tę sprawę szkoła zaniedbuje.

Zastanówmy się nad drugą przyczyną, hamującą rozwój mowy, którą są sprawy nerwowe, t. zw. urazy psychiczne.

I tu musimy szukać powodów w okresie dzieciństwa. Człowiek dorosły, czy dziecko, mówią najwięcej i najchętniej o tem, co ich interesuje. W pewnych okresach życia dziecka przedmiotem jego zainteresowań są sprawy uznane przez ogół za nienadające się do omawiania, sprawy seksualne. Są one dla dziecka czemś niezmiernie tajemniczem, ciemnem a tem właśnie ważniejszem. O tych sprawach z reguły z dzieckiem nie mówi się, albo się mówi z fałszywem wstydem kłamliwie, obłudnie. Tym sposobem nie niszczy się bynajmniej powstającego zainteresowania, lecz tłumi się je i każe tłumić dziecku. Świadomie o tych sprawach dziecko boi się nietylko mówić, lecz myśleć, tem intensywniej za to pracuje w tym kierunku podświadomie. Sfera uczuciowa dziecka jest niezmiernie wrażliwa, reagująca bardzo silnie, na każde wrażenie. Wrażenie lub przeżycie nie ujawnione swobodnie, nie przemyślane lub nie wypowiedziane, stłumione w podświadomości, pozostaje w niej ukryte, stale ją niepokojąc i drażniąc. Lata przeżyte pogłębiają jeszcze sprawę. Świadomie, dany osobnik nie pamięta swych przeżyć z lat dziecinnych, ale przy każdej okoliczności analogicznej do pewnego stopnia z tą, która spowodowała uraz (np. chęć mówienia o tem, co go silnie interesuje) postępuje reakcja, odpowiadająca tej, która miała miejsce w latach dziecinnych (tj. stłumienie, zahamowanie).

Reakcja ta przybiera często bardzo ciężkie formy różnych zaburzeń systemu nerwowego. Przeważnie wszystkie postacie jąkania, prócz spowodowanych defektami organicznemi, powstają na tem tle.

Widzimy zatem, że niedomagania wymowy są spowodowane przeważnie 1) nienależytem jej kształceniem, 2) ograniczeniem swobody, której wymaga każdy rozwijający się organizm.

O metodach, wpływających dodatnio na rozwój mowy, chcę pomówić w następnym numerze.

H. Bieńkiewiczowa.

Krótka metoda Rossolimo[1].

Krótka metoda Rossolimo służy do stwierdzenia stopnia anormalności umysłowej. Obejmuje ona 27 prób i bada następujące funkcje:

I. Koncentracja uwagi a) prosta, test 1
b) z wyborem, test 2

II. Spostrzeganie a) odpoznawanie, test 3
b) określenie stosunku, test 4
c) reprodukcja, test 5

---

[1]) Rosolimo jest również autorem metody profilów psychologicznych. Obie metody opisał w dziele: „Das psychologische Profil", Karl Marhold, Halle an der Saale.

III. Pamięć a) obrazków, test 6, 7, 8
b) elementów mowy, test 9, 10, 11

IV. Zrozumienie a) obrazki proste, test 12, 13
b) obrazki złożone, test 14, 15
c) sprzeczności, test 16, 17

V. Kombinacyjność a) układanie pociętych obrazków i figur, test 18, 19, 20, 21
b) układanie figur z elementów, test 22, 23, 24

VI. Zmyślność techniczna, test 25

VII. Wyobraźnia, test 26

VIII. Obserwacyjność, test 27

Na tej podstawie przeprowadza Rossolimo następującą klasyfikację:

1. Jeżeli badany rozwiąże 21 testów lub więcej, należy go uważać za normalnego.

2. Jeżeli badany rozwiąże 13—21 prób, zaliczamy go do lekko upośledzonych (debil).

3. Jeżeli badany nie rozwiąże nawet 13 prób, należy go zaliczyć do głęboko upośledzonych.

Test 1. „Przekłuj raz wszystkie otwory na tablicy, nie opuść żadnego." (Pokazujemy bad. tablicę.) „Będziesz przekłuwał w tym kierunku." (Pokazać.) Upewniamy się czy bad. zrozumiał polecenie. Badany nie powinien żadnego otworu opuścić. Podwójne kłucie do jednego otworu również oceniamy jako nierozwiązanie testu. (Na tablicy znajduje się 60 otworów.)

Test 2. „Przekłuj znów raz wszystkie otwory, lecz opuść te, przy których znajduje się kółko. Pokazujemy bad. 2-gą tablicę. (Inne szczegóły jak poprzednio.) „Które otwory opuścisz?" „Przekłuwaj." (Na tablicy 2 znajduje się razem 60 otworów: 20 otworów z kółkiem, 20 z krzyżykiem i 20 z kreską. Znaki przy otworach są nieregularnie rozmieszczone.)

(Materjał do testów 1 i 2: szydełko do przekłuwania, tablice z otworami, miękka podkładka i karta papieru. Kładziemy przed badanym podkładkę, na której znajduje się kartka papieru, przykryta czarnym materjałem. Na to kładziemy tablicę z otworami. Błędy w przekłuwaniu wykazuje nam załączona karta papieru. Opuszczenie jednego otworu, lub podwójne przekłucie notujemy jako test nierozwiązany.)

Test 3. Odpoznanie. a) „Pokażę ci teraz figurę." Pokazujemy bad. figurę, b) Pokazujemy badanemu następną stronnicę i mówimy: „Którą figurę ci pokazałem?" Każdą stronnicę pokazać 2—5 sekund. Badany powinien pokazaną figurę rozpoznać na drugiej stronnicy między innemi figurami.

Test 4. Określenie stosunku. „Pokażę ci dwa rysunki, przypatrz się im i powiedz czy są zupełnie równe." Badany powinien zauważyć, że np. jedno okienko jest większe.

Test 5. Reprodukcja. „Pokażę ci figurę." „Przypatrz się, gdzie znajdują się kropki." (Chowamy test.) „Narysuj te kropki na tej kartce."

(Podajemy badanemu próżne okienko.) „Rysuj.“ Badany powinien zauważyć, gdzie znajdowały się kropki i je tak samo narysować.

Test 6, 7, 8. Pamięć. „Pokażę ci kolejno trzy obrazki, gdy skończę opowiesz mi, coś widział.“ (Każdy obrazek pokazać 2—5 sek.) „Co widziałeś na obrazkach?“ Każdy obrazek oceniamy oddzielnie.

Test 9, 10, 11. Pamięć elementów mowy. „Uważaj co ci teraz powiem, gdy skończę powtórz to samo.“ Czytamy wyraźnie, zasłaniając usta, jeden raz: Idziemy na prawo, — gorąco, — Staś przynosi szklankę wody. „Powtórz.“ (Oceniamy każde zdanie oddzielnie.)

Test 12. Zrozumienie. Pokazujemy badanemu obrazek i żądamy podania głównej treści: „Co ten obrazek przedstawia?“ Badany powinien zrozumieć i opowiedzieć treść obrazka.

Test 13. Zrozumienie. „Co ten obrazek przedstawia?“ Badany powinien zrozumieć i opowiedzieć treść obrazka.

Test 14. Przyczyna i skutek (zrozumienie). „Co tu się dzieje na tych obrazkach?“ Badany powinien wykryć przyczynę i skutek (dziewczynka sięga po jabłka z szafy, krzesełko się obala, kilka jabłek spada na ziemię).

Test 15. Przyczyna i skutek (zrozumienie). „Co tu się dzieje na tych obrazkach?“ Bad. powinien wykryć przyczynę i skutek (kobieta rąbie drzewo, kaleczy rękę, idzie do lekarza).

Test 16. Zrozumienie sprzeczności. „Czy tu jest wszystko dobrze narysowane?“ Badany powinien zauważyć, że siadłszy na jednym końcu ławki, tracimy równowagę.

Test 17. Cienie drzew (zrozumienie sprzeczności). „Czy tu jest wszystko dobrze narysowane?“ Badany powinien zauważyć, że niektóre cienie są źle narysowane.

Test 18. Kogut (kombinacyjność). „Ułóż.“ Badany powinien ułożyć rys. koguta, rozciętego na trzy części.

Test 19. Wóz (kombinacyjność). „Ułóż.“ Badany powinien ułożyć rys. wózka, rozciętego na 5 części.

Test 20. Kwadrat (kombinacyjność). „Ułóż żeby było całe.“ Badany powinien ułożyć pocięty kwadrat.

Test 21. Kreska falista (kombinacyjność). „Ułóż żeby była jedna linja.“ Badany ma ułożyć ciągłą linję falistą.

Test 22. Kombinacyjność. Kładziemy przed badanym figurę kształtu „T“ i 4 kwadraty. Badany ma ułożyć figurę „T“ z 4 kwadratów. „Ułóż taką samą figurę.“

Test 23. Kombinacyjność. Dajemy badanemu duży trójkąt i 4 małe. Badany ma ułożyć duży trójkąt z 4 małych. „Ułóż taką samą figurę.“

Test 24. Kombinacyjność. Dajemy badanemu pięciobok, 3 kwadraty i 3 trójkąty. Badany ma ułożyć pięciobok z 3 kwadratów i 3 trójkątów. „Ułóż taką samą figurę.“

Test 25. Zmysł techniczny. Dajemy badanemu tekturkę z podpórką i mówimy: „Zrób tak, żeby stało“. Badany powinien obie części postawić na stole, podparłszy większą tekturkę podpórką w miejscu, gdzie jest naklejony poprzeczny pasek.

Test 26. Wyobraźnia. Pokazujemy badanemu niedokończony rysunek (dziewczynka). „Co tu chciałem narysować?“ Badany powinien zauważyć, że niedokończony rysunek przedstawia dziewczynkę.

Test 27. Obserwacyjność. Pokazujemy badanemu siatkę. „Czy wszystkie okienka są równe?“ Badany powinien zauważyć, że jedno okienko jest większe.

Do przeprowadzenia badania potrzebne są następujące materjały:

1) testy (album „Krótka metoda Rossolimo“).
2) miękka podkładka (do przykrycia kartki),
3) igła do przekłuwania,
4) protokół badania. *Sswarc.*

—

Uwagi krytyczne o metodzie profilów psychologicznych Rossolimo.

W nr. 7 „N. G.“ (wrzesień 1927 r.) omówiliśmy metodę profilów psychologicznych. Obecnie dołączymy o niej kilka uwag krytycznych.

Rossolimo przedstawia wynik badania w postaci diagramu, co pozwala na szybkie orjentowanie się w uzdolnieniu badanego. Zupełnie nie uwzględnia Rossolimo sfery uczuciowej i charakteru. Jednakże z tego powodu nie można stawiać metodzie zarzutów, gdyż są to dziedziny, które bardzo trudno badać eksperymentalnie. Objawy woli bada Rossolimo, jednakże stanowczo za mało, gdyż przeprowadza jedynie próby, określające odporność danego osobnika na automatyzm i sugestję.

Również podział funkcyj w dziedzinie intelektu nastręcza pewne wątpliwości. Zdolność kombinowania trudno rozróżnić od zmysłu technicznego, a spostrzeganie od obserwacyjności.

Dobór testów jest dowolny i niezawsze szczęśliwy. Wątpliwa jest wartość 10-tej próby automatyzmu oraz 8-mej próby sugestji. Przy tej ostatniej dajemy osobie badanej dwa równo ciężkie walce, jeden ma na obu końcach śruby metalowe. Jeżeli badany ulegnie sugestji i określi walec ze śrubami jako cięższy, uważamy test jako nierozwiązany. Należy zaznaczyć, że dużo osób normalnych podaje walec bez śrub jako cięższy.

Dzieje się to wskutek tego, że, widząc dwa walce, przygotowujemy w podświadomości większy zapas sił dla walca ze śrubami, przypuszczając, że jest cięższy. Ponieważ jednak walce są w rzeczywistości równo ciężkie, wydaje nam się ten ze śrubami lżejszy od drugiego. Zjawisko to stwierdził już Demoor.

Po za tem pewne zastrzeżenia nastręczają niektóre testy odnoszące się do funkcji rozumienia.

Dalszy zarzut dotyczy stopniowania testów. Ponieważ dobór prób, określających daną funkcję jest dowolny, nie wiemy, czy badany, który np. rozwiązał połowę testów (5) ma przeciętną zdolność. Również nie wiadomo, czy owe 10 prób określają już największy stopień danej funkcji. Ażeby móc powiedzieć o kimś, że on ma dobrą zdolność kombinowania,

należy pierwej się dowiedzieć, w jakim stopniu dana zdolność występuje u wszystkich osobników. Dopiero porównywanie uzdolnienia jednostki z normą, względnie ustalenie miejsca, jakie zajmuje dany osobnik pod względem jakiejś zdolności wśród swoich rówieśników, pozwala nam dokładniej określić poziom danej funkcji.

Ażeby usunąć wady, które zawiera metoda Rossolimo, proponuje Claparède ulepszenie jej przez zastosowanie percentylacji. Wiadomo, że metoda percentyli sprowadza wartość testów do jednego wspólnego miernika, wyraża ją w jednej skali. Profil psychologiczny wykreślony sposobem percentyli usuwa więc niedokładności wyżej omówione, gdyż wartość poszczególnych prób jest ustalona. *Joles.*

Projekt ustawy o ustroju szkolnym

w ogniu pocisków „Przeglądu Pedagogicznego".

„Przegląd Pedagogiczny" organ T. N. S. W. wypowiedział projektowi Ustawy o ustroju szkolnym bezwzględną walkę. Zmobilizował wszystkie swoje siły i rzuca je kolejno na pozycje dotychczasowego w szkolnictwie bałaganu organizacyjnego, zagrożonego przez pierwszą mądrą próbę ustalenia stosunków w szkole polskiej na zasadach wskazanych przez naukę i potrzeby życia państwowego. Natychmiast po ukazaniu się projektu, na podstawie stwierdzonego faktu, że w projekcie „utrzymała się zasadnicza teza stosunku szkoły powszechnej do średniej", a więc naruszona została broniona przez T. N. S. W. zasada „status quo", „Przegląd Pedagogiczny" ogłosił stan wojenny, ślubując z emfazą: „Z tem walczyliśmy i walczyć będziemy — aż do zwycięstwa".

Uniesienia bojowe to chwalebna cnota we wszelkiem potykaniu się i przyczyniająca się niejednokrotnie do zwycięstwa, ale pod warunkiem, że w ocenie, stojących do rozporządzenia sił, w obmyśleniu planu i środków walki, zostaną otamowane bojowe wzruszenia i porywy, gdyż one to właśnie ślepymi nas czynią i sąd nasz trzeźwy na bezdroża wiodą. Wtedy spodziewane zwycięstwo łatwo wymknąć się nam może i przyprawić o stratę energji, którą w innym kierunku z pożytkiem wyzyskaćby można. Taki też los zdają się gotować nadziejom P. P. wojenne artykuły, pisane zanadto pod wpływem krańcowo przeciwnych uczuć: tradycyjna nienawiść do szkoły jednolitej, a przeczulonej miłości do ośmioletniego gimnazjum i z tego powodu cierpiące na przerost nieścisłości, braku logiki i naciągana faktów. Za przykład pod tym względem niech posłuży artykuł w nr. 33 „Przeglądu Pedagogicznego", zatytułowany: **„Przedwczesna ustawa o ustroju szkolnictwa"**. Zwalcza się w nim cały projekt, jako „embrjona, przedwcześnie wydanego na świat, więc niezdolnego do życia".

Zajęcie negatywnego stanowiska w odniesieniu do całego projektu wykazuje grubą niekonsekwencję P. P. wobec stwierdzonego przez się faktu, że projekt „zawiera niejeden pomysł zgodny z tezami, przyjętemi na Walnem Zgromadzeniu T. N. S. W. w Krakowie w roku bieżącym". Szacunek dla wyznawanych zasad powinien był ze strony T. N. S. W.

zaznaczyć się staraniem o zabezpieczenie warunków urzeczywistnienia swojego „niejednego pomysłu“ w projekcie, oczywiście bez zrzekania się walki o dalsze postulaty. Byłoby to stanowisko rzeczowe i logiczne. Ale walka z całym projektem, a więc i ze „swojemi pomysłami“, spełnianie funkcji grabarza wobec własnego płodu jest zjawiskiem sprzecznem ze zdrowym rozsądkiem i każe przypuszczać, że T. N. S. W. nie wie, czego chce, albo że niczego innego nie chce, jak utrzymanie dotychczasowego stanu rzeczy bez jakichkolwiek zmian.

Przejdźmy teraz w rzeczonym artykule za porządkiem wszystkie ważniejsze zarzuty, starające się wykazać, że projekt to „embrjon“ przedwcześnie na świat wydany.

Najpierw idą argumenty, konstruowane ze stanowiska historycznego. „Można sobie — pisze autor — wyobrazić dwjakie tempo reformy szkolnictwa: 1) powolne, stopniowe i częściowe albo 2) przyspieszone, obejmujące całokształt zagadnień organizacyjnych. W przeszłości dziejowej ten drugi sposób organizacji był rzadziej stosowany, zwykle doraźnej, radykalnej reformy szkół chwytano się w chwilach wyjątkowo ważnych w dziejach narodu, gdy z naglących powodów był pożądany, a nawet konieczny wyjątkowy pospiech.“ W takich warunkach przeprowadzili reformę jezuici w swoich szkołach, ażeby ratować Kościół przed klęską herezji; tak dokonała swojego dzieła Komisja Edukacyjna wobec ciemnoty narodu, która prowadziła państwo do zguby. „Częściej zmiany w szkolnictwie dokonywały się stopniowo, po długich dyskusjach i rozważaniach, drogą prób, doświadczeń i walk nowych rodzajów szkół z dawnemi.“

Fałszywa to interpretacja historji, jeśli z procesów, wypadków i kształtów minionych chcieć będziemy tworzyć miarę, dopasowującą dokładnie do czasów dzisiejszych. Życie teraźniejsze bogate, różnorodne i skomplikowane, jako wynik nieustannego rozwoju i wzrostu, nie da się pomieścić w żadnej z form przeszłości, choćby formy te w określonym czasie były wyrazem szczytowej doskonałości i zapewniały wówczas szczęście i powodzenie krajowi. Czem bardziej wstecz, tem różnice będą coraz większe. Tak samo ma się sprawa i z wychowaniem. Szukając wzorów dla wychowania w przeszłości, znachodzić będziemy czem raz powolniejszą ewolucję, aż dojdziemy do tego punktu, od którego proces rozwojowy w dziedzinie wychowawczej rozciąga się na całe epoki geologiczne. A przecież osądzilibyśmy za niespełna zmysłów człowieka, któryby powolną ewolucję poglądów wychowawczych naszego praszczura jaskiniowego podawał za wzór do naśladowania. Chociaż — jeśli pominąć tę niezbędną przy ocenie przeszłości perspektywę (zbagatelizowaną w artykule) — miałby nie mniejszą słuszność od autora omawianego artykułu. Kiepską byłaby mistrzynią życia historja, gdyby uczyła nas bierności. Jeśli to zaszczytne miano sobie zdobyła, to przez to, że ukazuje nam życie w ciągłym ruchu, rozwoju i postępie, że uczy nas o idei wieczystego pędu ku wyżynom, ku doskonałości. Tak patrząc na historję, znajdziemy ją właśnie po stronie obecnego projektu reformy szkolnej, a nie przeciw niemu.

Zresztą, jeśliby nawet pominąć ten rozstrzygający punkt widzenia, wystarczy zwrócić uwagę, że przykłady powolnych przemian w szkolnictwie przeszłości nie mają nic wspólnego z organizacją szkolną, (która stanowi istotę projektu) lecz pozostają w związku z treścią nauczania. Ta zaś zależy od prądów filozoficznych i społecznych, które zmieniają się stopniowo i powoli. Treść nauczania, czyli sprawa programów szkolnych pozostanie zawsze przedmiotem dyskusji i nie usunie jej żadna reforma organizacji szkolnictwa.

Także dwa przytoczone wypadki szybkiej reformy (jezuickiej i K. E. N.) nie wyczerpują wszystkich. Było ich więcej. Zwłaszcza czasy obecne obfitują w gruntowne i w szybkim tempie przeprowadzone przemiany starej szkoły. Dowodem Austrja, a ostatnio Szwecja. Co jednak przytem uderza, to to, że żadna z tych reform, tak w przeszłości jak obecnie, nie wykazała ani nie wykazuje nawet śladu tych okropnych obrazów, jakiemi straszą nas przeciwnicy projektu. Przeciwnie — wszędzie tam dają się odczuć błogosławione wprost skutki o decydującem dla państw i społeczeństw znaczeniu.

Wytłumaczywszy na swój sposób historję, autor konfrontuje współczesną nam chwilę z przytoczonemi przez się przykładami z przeszłości za pośrednictwem szeregu pytań, mających czytelnika utwierdzić w przekonaniu, że sprawy szkolne są u nas w najlepszym porządku. „Czy obecnie zachodzi w Polsce potrzeba przyspieszonej całkowitej zmiany organizacji szkolnictwa? Czy szkoła polska pogrąża się w coraz większym upadku, czy może, przeciwnie, dźwiga się i rozwija coraz pomyślniej? Czy zagrażają Polsce jakieś wewnętrzne lub zewnętrzne niebezpieczeństwa, wywołane błędami w ustroju szkolnym, dające się zażegnać tylko szybkiemi zmianami w organizacji nauczania publicznego? Czy ze szkoły polskiej wyniosło starsze społeczeństwo zatrważające wady, jak: samolubstwo, partyjnictwo, lekceważenie prawa, drapieżność dorobkiewiczów, niezaradność organizacyjną itd.?“

Tego rodzaju metoda wartościowania ma w sobie dużo poetycznej naiwności i często można się z nią spotkać w konfliktach familijnych u naszego ludu, kiedy to (dajmy na to) strofowany przez ojca za rozmaite sprawki syn, w podobny sposób stara się przekonać stronę przeciwną o swej moralnej wartości: „No, com takiego zrobił? Czym kogo zabił albo podpalił? Albom okradł? Czy do kościoła nie chodzę? Czy nie pracuję?“ Tak postawiona sprawa daje odrazu do myślenia. Niejednego też ojca, mniej biegłego w odnajdywaniu sprawdzianów moralnych, w nielada kłopot stawić może. Bo i jakże? Przecież prawda: syn nikogo nie zabił, nie okradł, do kościoła chodzi, a do tego pracuje w domu... I biedne ojczysko, umiejącemu się znaleźć w kropce harnasiowi, nie wie, co odpowiedzieć — ba! często wyrzutów sumienia dostanie, że jest za surowy. Stawione przed wyobraźnię okropne przewiny, których syn nie popełnił, zasłoniły sobą sprawki mniejsze, ale dość wielkie, ażeby wystąpienie ojca uznać za uzasadnione.

Coś podobnego mamy w przytoczonej obronie dotychczasowej szkoły. Pewnie, że nie sprowadziła ona bolszewików do kraju, nie daje po-

glądowych lekcyj; jak należy rabować dobro publiczne, nie uczy tej całej litanji zbrodni, wyliczonych w artykule. Przeciwnie, spełnia zadanie kształcące, co zresztą robi każdy zakład naukowy bez względu na swą całkowitą wartość. Jednak ma ona tyle wad w sobie, że na dzisiejsze wymagania życia i nauki przestaje wystarczać. Wady te znane z obszernej dyskusji i przytaczać ich tu nie potrzeba. Ale skoro powołano w artykule „starsze społeczeństwo", by świadczyło na korzyść „szkoły polskiej" z czasów zaborczych, nie będzie od rzeczy przypomnąć pewne zjawiska z nią zrośnięte. Przypuszczalnie autor ma na myśli szkolnictwo w b. zaborze austrjackim. „Starsze społeczeństwo", jeśli zechce być objektywne, nie zaprzeczy, że ta „polska szkoła" rozdzielała jak najgruntowniej społeczeństwo i nie wyrabiała żadnej twórczej przedsiębiorczości. „Gimnazjum ośmioletnie", o które kruszy się z taką zapamiętałością kopje, oderwane zupełnie od życia było kuźnicą megalomanji, pustego teoretyzowania i zupełnej niezdolności do życia. Uniwersytet nie mógł już nadrobić wychowania obywatelskiego, zaniedbanego w gimnazjum. Wskutek tego tak zw. inteligencja, do której zaliczano tylko wychowanków gimnazjów i uniwersytetów, stanowiła w sobie zamknięty klan, oderwany od pnia społecznego, jakim jest lud i niemający najmniejszego zrozumienia dla zawodów, których przygotowanie szło drogą omijającą gimnazjum i uniwersytet. Dzieje stosunku tej inteligencji do ludu, sposób traktowania tego ludu w urzędach przez inteligencję wystawiają smutne świadectwo szkole, która inteligencję produkowała. Jeśli były wyjątki z tej reguły i wyjątki bardzo liczne, to wzrosły one poza szkołą i wbrew niej. To też nie szczędzili tej szkole słów ostrej krytyki i Szczepanowski i Witkiewicz, Żeromski i inni.

Państwo polskie wzięło tę spuściznę ze wszystkiemi jej wadami. Prąd za gruntowną przebudową szkolnictwa, ogarniający szerokie masy społeczne, jest wymownym dowodem uświadomienia sobie złych stron dawnej szkoły. Nietylko dla życia obywatelskiego, ale i dla celów nauki ona nie wystarcza. Wskazuje na to ujemna krytyka dotychczasowej szkoły przez dyrektorów gimnazjów i profesorów uniwersytetu. Słowem, wszystko przemawia zatem, że nie może ona podołać nowym wymogom życia i że koniec jej jest nieunikniony.

Krytyka samego projektu otwarła autorowi pole do dalszych sprzeczności z samym sobą. Projekt Ustawy ma charakter ogólny, ramowy. Poprostu jest to architektoniczna konstrukcja całkowitego systemu edukacji z zakreśleniem tych wszystkich zasad i norm, na których w procesie realizacji oprze się szczegółowa treść stosunków prawnych i programowych. Taki sposób zgodny jest z naturalnym biegiem powstania rzeczy. Odpowiada on właśnie tej zasadzie stopniowych przemian, którą autor zachwalał z takim nakładem słów i argumentów historycznych. Tymczasem w projekcie zasady tej nie uznaje i zwalcza ją, a to dlatego, że ta stopniowość odbywa się w granicach jednolitości organizacyjnej. Radzi więc te ramy usunąć i realizację ich oddalić w nieokreśloną przyszłość, a zabrać się do opracowywania szczegółów. Naturalnie, że te szczegóły, nie ujęte celowemi granicami organizacyjnemi, musiałyby być opracowy-

wane dowolnie, przypadkowo i bez należytego wewnętrznego ustosunkowania. To tak, jak gdyby ktoś, nosząc się z zamiarem wystawienia sobie kiedyś domu, zaczął od zakupywania wewnętrznego urządzenia i później do zebranych mebli i rzeczy dostosowywał budowlę. Że powstałby monstrualny dziwoląg architektoniczny, dowodzić zbyteczne, a gdyby znów przy budowaniu nie liczono się z gotowem umeblowaniem, to zagadnienie wewnętrznego wyposażenia pojawiłoby się na nowo, zaś skrzętność poprzednia na nicby się zdała.

Proroctwa, jakie wieści autor w związku z realizacją projektu, mogą odstraszyć każdego nauczyciela od idei szkoły jednolitej, chociażby był najżarliwszym jej wyznawcą. Wówczas bowiem wszystko naopak dziać się będzie. „Nauczyciele szkół powszechnych będą wytężali siły własne i młodzieży ,aby ją przygotować do szkoły średniej.“ Według obowiązujących prawideł rozumowania wnioskowaćby należało, że z takiego wysiłku nauczyciela odniosą korzyść przedewszystkiem uczniowie, idący do szkół średnich. A tu właśnie nie. Niedostępnemi dla zwyczajnego umysłu drogami rozumowania autor dochodzi do wniosku wprost przeciwnego mianowicie, że „wyjdzie na tem źle młodzież, która przejdzie do szkoły średniej“. Dlaczego? Oto „nauczyciele szkoły średniej w zrozumiałej trosce o utrzymanie normalnego poziomu nauczania będą zmuszeni stosować **bezwzględnie** wysokie wymagania przy egzaminie wstępnym“. Innemi słowy, powtórzy się już w realnej formie starożytny mit o pracach Danaid. Nauczyciele szkół powszechnych za karę, że przyczynili się swoją propagandą i pracą do przekreślenia żywota ośmioletniemu gimnazjum, najukochańszemu objektowi profesorów szkół średnich skazani zostaną po wsze czasy na ciężką pracę, bez żadnych rezultatów. Wszystkie ich wysiłki przelecą przez dziurawą beczkę „bezwzględnie wysokich wymagań przy egzaminie wstępnym“. I gorsze jeszcze rzeczy dziać się będą. „Przez długie lata może się toczyć ukryta walka między szkołą powszechną a średnią kosztem młodziey.' — Fantazja posuwa proroczе wizje stanowczo za daleko. Tak źle nie będzie. Przy „bezwzględnie wysokich wymaganiach“ szkoły średnie przestałyby istnieć. A do tego sami profesorzy nie dopuszczą w własnym interesie. Zresztą są władze szkolne, które pilnować będą, ażeby zamiast „bezwzględnie wysokich“ obowiązywały względnie wysokie wymagania, dostosowane do poziomu umysłowego uczniów i programów. Pomiędzy szkołą powszechną a średnią, jako dwiema siostrzycami, młodszą i starszą i jak na jednolitą familję przystało, zgoda i harmonja panować będą. Ktoby ta wiecznie walczył?

Jakie przesłanki takie i ostateczne wnioski. „Zaczekajmy i skorzystajmy z doświadczeń zagranicznych, bo tak zwana szkoła jednolita jest pomysłem zagranicznym a nie rodzimym.“ „Tymczasem wystarczy poprawianie od wypadku do wypadku wadliwych szczegółów, których niepraktyczność lub szkodliwość okaże się niewątpliwa.“ — Rada jest o tyle wymyślna i chytra, że nic nie robiąc, nie popełnimy żadnych błędów. Niech ta za nas myślą i mylą się obcy. My przyjdziemy do gotowego. Wzięliśmy sobie gotowe szkolnictwo po zaborcach (którzy u siebie szkol-

nictwo to do gruntu przeobrażają), czekajmy, aż nam je poprawią obcy, a tymczasem łatajmy co, co mamy. Lecz czy taka filozofja wychowawcza nie jest wyrzeczeniem się samodzielności narodowej w najważniejszej dziedzinie życia? Czy licuje to z godnością narodu, który wydał z siebie Komisję Edukacyjną, a dziś z żebraczą dłonią ma czekać na ochłapy spadłe łaskawie ze stołu wychowawczego obcych?

Jakżeż ironicznie wobec tej rady brzmią w tym samym numerze P. P. buńczuczne słowa w artykule „O problem kongresu międzynarodowego". Czytamy tam: „Może wreszcie znajdziemy się w szeregu nie tych, co biorą od innych i których całą ambicją jest dotrzymać kroku, ale tych, którzy dają innym. W pedagogji — odrzućmy skromność i pomniejszanie siebie — mamy do tego prawo". Brawo! Pięknie i słusznie! Lecz czy to nie goły frazes wobec ewangelji bierności, głoszonej przez T. N. S. W.? Czem to w pedagogji zaimponuje T. N, S, W, na międzynarodowym kongresie? Pięknemi słowami i pustemi teorjami? „Pięknie mówić i gładko umieć się wysłowić" potrafi i zagranica nie gorzej od nas. Uporczywe i zapamiętałe podpieranie zmurszałego gmachu szkolnego z czasu niewoli nikomu nie zaimponuje.

Z tego widać, jak zgubnie oddziałała na organizację naszego ducha szkoła zaborcza. Ukrywano przed nami płody naszej myśli pedagogicznej a wrzaskliwie reklamowano jedynie twórczość obcą, zwłaszcza niemiecką. Zabito wiarę w nas i zaufanie do pedagogiki narodowej, mimo, że umiemy deklamować wzniośle podczas rocznic na temat Komisji Edukacyjnej lub inny podobny. Ile razy zjawi się jakieś zagadnienie pedagogiczne, to nawet na myśl nam nie przyjdzie szukać jego źródeł na polach rodzimej myśli lecz szukamy ich u obcych. W ten sposób ideę jednolitej szkoły przypisujemy twórczości obcej, chociaż korzenie jej tkwią głęboko w pokładach rodzimych. Na łamach „Naszego Głosu" wykazywaliśmy wielokrotnie to pokrewieństwo. Dziś przytoczymy jeden jeszcze dowód, nie pozostawiający najmniejszej wątpliwości, że szkoła jednolita polskim jest pomysłem. Staszic w „Pochwale Stanisława Potockiego" pisze tak o jego zasługach w „Izbie Edukacyjnej": „Szkołom nadał związek ścisły i tak ustopniował je między sobą, że wszystkie nie robią tylko jeden w całym kraju instytut wychowania i oświecenia. Myśl wielka, ona nadaje planowi wychowania w naszym kraju wyższy od innych doskonałości stopień; z nią tylko można powszechnej krajowej edukacji nadać jedność, ten warunek w publicznem wychowaniu i oświeceniu najistotniejszy dla dobra kraju, i jej to jest skutkiem, że w kilkanaście lat już ukazał się oczywiście rozszerzający się postęp nauk w całym kraju."

Czy potrzeba więcej dowodów? Lecz taka to już nasza ślepota. Bielskie sukno kupujemy ze stemplem angielskim i wtedy jest dobre. Płody naszej myśli przychodzą do nas z napisem: „Made in Germany" lub innym, a my przyjmujemy je jako import zagraniczny i zależnie od potrzeby albo je podajemy za wzór do naśladowania lub zwalczamy je ze względów patrjotycznych.

Analiza zarzutów, stawianych przez „Przegląd Pedagogiczny" projektowi ustawy o ustroju szkolnym, wykazuje ich wartość. Bez wiedzy

i woli torują one drogę reformie. Bowiem ich sprzeczność i nieścisłość, mylne oświetlanie faktów silniej przemawiają za koniecznością reformy, niż najwymowniejsza obrona jej zwolenników. *F. Z.*

Z ŻYCIA OGNISK.

Ostrów. W bieżącym roku szkolnym Ognisko nasze wzmocniło się przez wstąpienie do niego kilku młodych i chętnych do pracy kolegów. Odbyliśmy dotychczas 2 zebrania zwyczajne i jedno walne, oraz kilka posiedzeń Zarządu.

W październiku na zebraniu po referacie organizacyjnym, wygłoszonym przez kol. Kopcia i żywej dyskusji, uchwaliliśmy kilka wniosków na Zjazd delegatów, oraz omówiliśmy nasze miejscowe sprawy zawodowe. W listopadzie na Walnem Zebraniu wysłuchaliśmy sprawozdań naszych delegatów w osobach kol. Kopcia i kol. Stanka z IX Zjazdu w Warszawie, oraz w związku z utworzeniem Oddziału powiatowego wybraliśmy nowy Zarząd w dotychczasowym jednak składzie, tj. prezesem kol. Fr. Sztefka, sekretarzem kol. Stanka i skarbnikiem energicznego kol. Szłopkę, wyrażając im równocześnie podziękowanie za dotychczasową sumienną i ofiarną pracę dla dobra naszej organizacji. Również na tym zebraniu po wybraniu przewodniczącego sekcji oświatowej w osobie kol. Rosiaka, omówiliśmy plan działalności oświatowej w okolicy. Na ostatniem zaś grudniowem zebraniu przeprowadziliśmy gruntowną dyskusję nad sprawozdaniami ze Zjazdu i powziętemi na nim uchwałami i uznaliśmy za konieczne przeprowadzenie zmian statutowych w myśl projektów Zarządu Głównego w kierunku decentralizacji, oraz postanowiliśmy solidarnie płacić 1% nadal na budowę domów nauczycielskich. Także omawialiśmy sprawę udziału nauczycielstwa związkowego w akcji wyborczej do nowego sejmu, sprawę urządzenia w lutym Zjazdu nauczycielstwa związkowego z południowych powiatów woj. poznańskiego, połączonego z zabawą karnawałową i wiele innych aktualnych kwestyj.

W. K. N., zorganizowany przez nasze Ognisko, mimo różnych przeciwieństw spełnia rzetelnie swoje zadanie. Członkowie Ogniska na zaproszenie władz wojskowych biorą udział w pracy oświatowej wśród wojska. Zebrania nasze są liczniejsze niż dawniej i zauważyć można na nich zainteresowanie sprawami organizacyjnemi. Mamy nadzieję, że razem z sąsiedniemi Ogniskami do końca roku szkolnego zrobimy znaczny krok naprzód. **Mik.**

Redakcja: Poznań, ul. Piekary 6.
Administracja: Poznań, ul. Matejki 39. — P. K. O. 208 262.

Prenumerata z przesyłką: rocznie 5 zł, półrocznie 3 zł. Numer pojed. 50 gr.

Ogłoszenia: 1/1 str. 120 zł, ½ str. 60 zł, ¼ str. 30 zł, 1 mm 0,80 zł.

Redaktor odpowiedzialny: Stanisław Mróz.
Nakładem Komisji Zarządu Gł. Z. P. N. S. P. w Poznaniu.

Czcionkami Drukarni Mieszczańskiej T. A., Poznań, Murna 2.